

DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE AUX COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

Jean VIVIER,

Laboratoire de psychologie cognitive et pathologique, Université de Caen
Études linguistiques de la signification à travers l'ambiguïté
et la paraphrase, URA 1234 CNRS Caen

Résumé : Dans quelle mesure la compétence linguistique dépend-elle de l'héritage propre à l'espèce humaine et quel est l'apport de l'expérience ? Un apprentissage par imprégnation suffit-il pour l'expliquer ? Faut-il admettre une programmation universelle propre à l'espèce ? Faut-il analyser ce savoir comme résultante d'interactions fonctionnelles ? Répondre à ces questions est d'autant moins aisé que cette compétence n'est pas directement observable. Elle ne peut être qu'un modèle abstrait. Celui que CHOMSKY a proposé dans les années 1960/70 a séduit bien des chercheurs et beaucoup d'enseignants. Des psychologues se sont, en effet, donné pour but de vérifier la réalité psychologique de ce modèle. On croyait que la grammaire devait représenter effectivement les processus cognitifs mis en oeuvre dans la reconnaissance des phrases. Mais la psycholinguistique a subi très tôt des transformations, venant de l'évolution de la linguistique comme de la psychologie. Et ces transformations ont bousculé la belle assurance des années 70. Que faire aujourd'hui de ce terme de compétence ? Il varie selon les contextes : il semblait fortement lié à la syntaxe or il reçoit désormais de multiples adjectifs tels que discursive, communicative, sociolinguistique, scripturale..., ceux que nous proposons de regrouper sous l'adjectif «langagier». Toutefois si ce regroupement présente une utilité pour la théorisation didactique, rien ne permet de le fonder sur une théorie générale du langage. Cela n'empêche pas cependant les didacticiens de s'inspirer du débat lié à la notion de compétence pour définir des orientations pratiques.

L'usage de l'expression «compétence linguistique» dans les échanges entre psycholinguistes et didacticiens des langues, n'est pas sans malentendu. L'une des sources d'ambiguïté tient au statut paradoxal que l'on prête à cette notion. Elle désignerait à la fois une condition et une finalité de l'enseignement des langues. Parce que les individus de l'espèce humaine sont capables de jugements grammaticaux, ils seraient dotés de compétence (condition) ; mais cette même compétence est aussi considérée comme une «langue interne» à un individu, laquelle le rend capable de produire et de comprendre des phrases correctes dans une langue donnée. Or n'est-ce pas précisément ce que les enseignants visent à réaliser chez les individus en apprentissage ? (finalité). En tout état de cause, le problème du psychologue est de connaître la nature de cette compétence. Dans quelle mesure dépend-elle de l'héritage propre à l'espèce humaine et quel est l'apport de l'expérience ? Un apprentissage par imprégnation suffit-il pour l'expliquer ? Faut-il

admettre une programmation universelle propre à l'espèce ? Faut-il analyser ce savoir comme résultante d'interactions fonctionnelles ? Répondre à ces questions est d'autant moins aisé que cette compétence n'est pas directement observable. Elle ne peut être qu'un modèle abstrait. Celui que CHOMSKY a proposé dans les années 1960/70 a séduit bien des chercheurs et beaucoup d'enseignants. Des psychologues se sont en effet, donné pour but de vérifier la réalité psychologique de ce modèle. On croyait que la grammaire devait représenter effectivement les processus cognitifs mis en oeuvre dans la reconnaissance des phrases. Mais la psycholinguistique a subi très tôt des transformations, venant de l'évolution de la linguistique comme de la psychologie. Et ces transformations ont bousculé la belle assurance des années 70. Que faire aujourd'hui de ce terme de «compétence» ? Il varie selon les contextes : il semblait fortement lié à la syntaxe or il reçoit désormais de multiples adjectifs tels que discursive, communicative, sociolinguistique, scripturale..., ceux que nous proposons de regrouper sous l'adjectif «langagier». Tout se passe comme si l'on voulait prendre en compte toute la complexité du langage mais cela n'est pas sans contre-partie. Comment articuler toutes ces composantes et au sein de cette complexité, la notion de compétence a-t-elle encore une pertinence ? Il fallait peut-être à CHOMSKY l'indépendance et la prédominance de la syntaxe pour concevoir une compétence linguistique. Or le fait d'articuler système syntaxique, système phonologique et système lexical, le fait d'introduire le pragmatique comme condition de la construction de la signification posent beaucoup de problèmes.

Partant de la définition chomskienne de référence, nous proposons de souligner les traits qui ont fait l'objet de transformations, de critiques, de controverses et de retenir ce qui continue aujourd'hui à donner sens dans ses usages les plus divers, à la notion de compétence, ceci dans le but de contribuer à une théorisation des pratiques d'enseignement et des contenus en jeu.

1. LA THÉORIE INITIALE

CHOMSKY (1957) a défini la compétence d'une part, comme une possibilité illimitée de construire ou de comprendre un nombre infini de phrases (par opposition aux actes qui constituent la performance) et d'autre part, comme la possibilité de porter un jugement de grammaticalité sur une phrase, de comparer des degrés de grammaticalité ou de déceler des ambiguïtés. Il s'agit d'une structure de savoir linguistique qu'un individu maîtrise et connaît, savoir qui le rend capable de parler, de comprendre et de juger de l'acceptabilité d'une phrase. L'explicitation de ce savoir pour une langue particulière est une grammaire générative. Pour réaliser cette explicitation, l'étude de corpus n'est pas indispensable. CHOMSKY postule une intuition de grammaticalité et l'un des buts de la grammaire générative est en effet, de simuler au moyen d'un système formel, le sentiment d'appartenance à une langue : partir d'un nombre fini de règles et engendrer un nombre infini de phrases jugées grammaticales. La méthode est économique puisqu'avec quelques phrases grammaticales on peut ainsi élaborer une simulation formelle. La compétence est l'objet même de cette simulation.

Soulignons que le modèle est exclusivement **syntactique** (du moins dans sa première élaboration). La compétence se réduit à une liste d'unités définies par leurs

caractéristiques formelles (article, nom, verbe, groupe nominal...) et une suite de règles pour décrire les phrases à l'aide de ces unités. Le but est de parvenir par réécriture, à un minimum de règles explicatives suffisantes pour générer un ensemble de structures sous-jacentes. Il suffira d'ajouter l'insertion lexicale et des transformations obligatoires pour que le canevas obtenu se transforme en phrase réelle véhiculant une signification concrète.

Mais le but de cette formalisation ne se réduit pas aux limites d'une langue. L'enjeu de CHOMSKY est **universaliste** : suivant la trace des maîtres de PORT-ROYAL¹, il veut rendre compte des capacités dont témoignent tous les êtres humains dans leur activité langagière et notamment la **créativité**. Chacune des grammaires génératives qui explicitent les compétences d'un francophone, d'un anglophone, d'un chinois... est conçue comme une réalisation particulière de la Grammaire Universelle. Il s'agit de montrer d'une part, des invariants (universaux) et d'autre part, des groupes de faits susceptibles de variation. Il faut reconnaître qu'il est difficile de se passer des universaux si l'on veut expliquer la possibilité des traductions (BRESSION, 1984).

Cet universalisme est complété par un **innéisme** : la grammaire est inscrite dans le potentiel génétique des êtres humains. Un environnement déclencheur (le fait de parler autour de l'enfant) suffit à la faire fonctionner. La compétence est cette aptitude supposée de l'enfant à comprendre les règles de la formation de la phrase et de sa transformation lorsqu'il est exposé à des éléments entièrement linguistiques, même si ceux-ci ne sont pas suffisants pour y parvenir ou si ces éléments linguistiques sont dégénérés ou semi grammaticaux². L'un des arguments le plus cité à l'appui de cette thèse, est la rapidité d'acquisition, laquelle ne pourrait s'expliquer par simple imprégnation ni aucune loi de conditionnement. CHOMSKY suppose un modèle d'acquisition dans lequel l'état initial est un système déterministe d'entrée et de sortie qui transforme les faits d'une langue entendue (entrée) en produit cognitif, la grammaire de la langue interne (sortie). L'état initial se développe et selon la langue d'entrée, le système aboutit à des états variables de stabilisation.

S'imposant dans les années 60-70, cette théorie générale du langage, renouvelle la psychologie du langage qui était restée sous l'emprise du behaviorisme. L'hypothèse selon laquelle il n'existerait pas de différences entre les lois d'apprentissage du fonctionnement cognitif général et celles de l'acquisition du langage, est réfutée par les thèses de CHOMSKY (1966). Mais il restait à prouver l'existence psychologique de la compétence. Dès la fin des années 50, des études sont entreprises sur la mémorisation et la compréhension des phrases. L'idée de départ était un isomorphisme entre les procédures de calcul syntaxique utilisées par un sujet qui comprend des phrases et l'engendrement de celles-ci. Les résultats n'ont pas été probants. En principe une phrase passive devrait être plus longue à comprendre qu'une active puisqu'elle supposerait plus de transformation sur la phrase-noyau (MILLER, 1962) ; or des travaux tels que ceux de SLOBIN (1966) montrent que ce résultat vérifiable pour des passifs réversibles (où les termes, agent et patient, peuvent être intervertis), ne l'est pas pour les passifs irréversibles (où les rôles d'agent et de patient dépendraient du sens des mots). La tentative de vérification psychologique de la compétence n'a pas donné les résultats attendus. En consé-

quence, les psychologues sont devenus plus prudents quand il s'est agi de fonder leurs hypothèses sur une théorie linguistique. Et les linguistes ont discuté la prédominance de la syntaxe dans la définition de la compétence.

2. LES CRITIQUES LINGUISTIQUES

Elles sont venues de l'intérieur comme de l'extérieur. L'objet de la controverse porte, par exemple, sur le statut des représentations sémantiques. Les tenants d'une sémantique générative s'opposent aux orthodoxes. C'est ainsi que s'est définie la grammaire des cas (FILLMORE, 1968). Des items lexicaux (comme dans les déclinaisons) peuvent signaler des rôles sémantiques indépendants de la syntaxe. C'est précisément la primauté et l'autonomie de la syntaxe qui est discutée. CHOMSKY lui-même a réagi et a modifié son modèle. De nos jours, nous disposons de modèles qui impliquent une définition plus large de la grammaire conçue d'une part, comme une étude intégrée des marqueurs syntaxiques et lexicaux et d'autre part comme une explicitation d'opérateurs linguistiques invariants sous-jacents à la diversité des modes de correspondances complexes entre marqueurs grammaticaux et valeurs sémantiques. De plus, ces opérateurs seraient corrélats de primitives cognitives très abstraites (par exemple : représentation du temps, de l'espace, des actions).

Dans le même temps, le choix des unités d'analyse s'est modifié. BENVENISTE (1966, 1974), par exemple, distingue les unités de la langue et la phrase définie comme unité de discours. « Contrairement aux phonèmes et morphèmes qui peuvent être comptés et qui sont en nombre fini, la phrase est création indéfinie, variété sans limites. C'est la vie même du langage. Avec la phrase on quitte le domaine de la langue, comme système de signes et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours. Ce sont là vraiment deux univers différents bien qu'ils embrassent la même réalité et ils donnent lieu à deux linguistiques différentes bien que leurs chemins se croisent à tout moment. Il y a d'un côté la langue, ensemble de signes formels, dégagés par des procédures rigoureuses, étagés en classes, combinés en structures et en systèmes, de l'autre la manifestation de la langue dans la communication vivante ». Même si des linguistes ont, depuis BENVENISTE, tenté d'aller au delà de ce dualisme en intégrant la langue au discours, le virage était pris en faisant du discours un objet de linguistique « acte discret et chaque fois unique par lequel la langue est actualisée en parole par un locuteur ». BENVENISTE consacre ainsi une grande partie de son oeuvre à définir « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (l'énonciation) et cherche à objectiver le cadre formel dans lequel s'actualisent les opérations individuelles du sujet parlant : l'appareil formel d'énonciation. « Les paramètres de cette énonciation sont précisément la source d'énonciation (le locuteur), les destinataires et le contexte du discours ».

La discussion sur les unités d'analyse du discours ne s'est pas arrêtée là. Les anglo-saxons ont développé la théorie des actes de langage³, théorie qui présente l'avantage de prendre en compte la simultanéité des actes d'un même locuteur. De plus la linguistique de l'énonciation s'est développée en définissant l'énoncé comme unité d'analyse et non la phrase, ce qui va dans le même sens que BENVENISTE :

souligner cette ouverture du langage vers le monde qu'il signifie (CULIOLI, 1990). La pragmatique s'est ainsi donné pour objet la construction de la signification en articulant le domaine linguistique et le contexte extralinguistique.

De ces courants de recherche, il résulte que la compétence n'est plus soumise au règne de la syntaxe mais que dès lors elle risque d'exploser et de se diversifier, recevant des adjectifs spécifiques référant chacun à l'une ou l'autre des facettes de la complexité du langage : compétence syntaxique, sémantique, discursive.

3. LES RECHERCHES PSYCHOLINGUISTIQUES

Les psycholinguistes qui à la suite de CHOMSKY, ont considéré les structures grammaticales comme des structures psychologiques, ont échoué (cf. supra) et certains ont préféré laisser les linguistes débattre entre eux. Ils ont ainsi centré leurs travaux par exemple sur l'accès lexical, ou sur le récit, portant ainsi leur attention sur la mise en mémoire des organisations lexicales et des organisations textuelles. Toutefois la définition de ces objets de recherche locaux devait s'intégrer à une théorie globale de l'architecture de l'esprit. Or cette intégration fait problème et l'on peut se demander si dans ces reconstructions théoriques la notion de compétence est encore pertinente. Il fallait à CHOMSKY l'indépendance et la prédominance de la syntaxe pour concevoir une compétence linguistique. Or le fait d'articuler des systèmes phonologique, lexical et syntaxique, le fait d'introduire le pragmatique comme condition de la construction de la signification posent beaucoup de problèmes. Il existe des débats psychologiques sur le fonctionnement de l'esprit et le statut du langage où il devient difficile de savoir si la notion de compétence a encore un sens. Quels sont les rapports entre les systèmes qui constituent le langage ? Quelle est la nature de l'automatisme propre à ces systèmes ? De quelle nature est la structure qui définit le savoir linguistique d'un sujet donné ?

Le débat sur l'indépendance du langage à l'égard du cognitif commence avec le succès de CHOMSKY. Sa thèse de l'indépendance d'une compétence linguistique est une reprise du partage de F. de SAUSSURE qui préférerait se préoccuper de langue plutôt que de parole. Les psychologues ont, par tradition, tendance au contraire à souligner les dépendances. Les divergences sont inévitables. On connaît le colloque consacré précisément à un tel débat (PIATTELLI-PALMARINI, 1979) entre CHOMSKY expliquant l'indépendance du «Langage Acquisition Device» et PIAGET montrant certes l'indépendance de la construction logique à l'égard du langage, mais situant le développement du langage dans un rapport de dépendance à l'égard du développement de la logique d'action. Le débat de cette époque a stimulé beaucoup de recherches sur les rapports entre syntaxe et développement cognitif.

De nos jours, le débat s'est déplacé. Il oppose deux représentations architecturales de l'esprit qui font référence aux modèles cybernétiques et informatiques. Les premiers avancent des thèses selon lesquelles il existe non pas un système mais des systèmes indépendants : les **modules automatiques et «encapsulés»**. Dans cette perspective, on peut concevoir qu'un système soit stimulé par un autre et que ce qui en sort stimule un troisième système, ce qui produit

une chaîne de dépendance entre des systèmes qui cependant, restent chacun impénétrables. Si cette indépendance modulaire est établie, **la compétence se réduit à une série de systèmes de savoirs encapsulés**⁴.

Malgré le succès des Sciences Cognitives et celui des théories modulaires, le débat sur l'indépendance du langage n'est pas clos pour autant, notamment en psycholinguistique. A l'opposé des théories modulaires, des modèles **interactionnistes** présentent les systèmes phonologiques, syntaxiques et lexicaux comme **ouverts**. Personne ne nie l'existence des automatismes mais c'est la clôture qui est discutée (sinon les interactions entre les modules ne seraient pas concevables cf. CARON, 1987). De plus **le débat porte sur le statut du pragmatique** et à ce sujet, les idées ont bougé tant chez les linguistes que chez les psychologues. Il est vrai qu'un module pragmatique clos est difficile à penser puisque par définition le pragmatique implique une ouverture sur l'extralinguistique. Mais pour les partisans de la théorie modulaire, le pragmatique est un épiphénomène plaqué sur les modules phonologiques, syntaxiques et lexicaux..., alors que pour les autres, il fait partie d'un système interactif général.

La nature contradictoire de ces thèses sur l'architecture de l'esprit n'est pas gênante. Il existe des sciences *dures* animées par des oppositions semblables. Si l'on rappelle que les théories sont des **constructions** de chercheurs, constructions plausibles et provisoires, ayant pour fonction d'offrir une synthèse des faits connus et de donner sens à des hypothèses nouvelles, on accepte que l'on puisse offrir plusieurs interprétations synthétiques. Et s'il arrive que les faits ainsi mis en évidence ne soient pas compatibles, la recherche comme le montre la physique, a tout intérêt à débattre ouvertement de ces oppositions plutôt que de chercher à les masquer derrière un compromis au service d'une idéologie.

L'une des conséquences de l'existence de tels débats est que les praticiens de l'enseignement des langues n'ont pas à transformer arbitrairement en idéologie l'une ou l'autre des thèses débattues (BRONCKART, 1985). Or la tentation peut exister car une pratique a besoin d'une doxa, autrement dit d'un système d'opinions global qui lui donne sens. Le problème est de travailler à définir cette doxa comme un processus vivant, ouvert (et non un dogme figé et aveugle) inspiré des débats propres aux recherches fondamentales. C'est en ce sens que nous admettons l'usage de l'adjectif «langagier», regroupant des facettes différentes de la complexité du langage sans prétendre annoncer une théorie exhaustive de cette même complexité. Toutefois, en ce qui concerne la notion de compétence, on doit admettre que malgré l'évolution des débats, certaines des propriétés essentielles de cette notion restent bien présentes dans les discussions psychologiques et que repérer ces invariances est utile à la définition de projets didactiques. C'est le cas de la distinction du virtuel et de l'actuel, de la recherche des universaux et d'une certaine conception de la programmation transmise par l'espèce.

- Tout d'abord, les psychologues n'ont pas attendu CHOMSKY pour distinguer le **virtuel et l'actuel**, même si depuis ARISTOTE la question a été quelque peu renouvelée. Comme le rappellent MEHLER et NOIZET (1974), TOLMAN distinguait déjà, comportement et connaissance. Un rat peut savoir comment sortir d'un labyrinthe et ne pas manifester ce savoir dans son comportement observable. La psychologie (et notamment la psychologie du développement de la cognition),

continue d'utiliser ce décalage entre le virtuel et l'actuel. Mais cette distinction n'est pas sans problème. Parmi ses inconvénients, citons la difficulté à conclure à une absence de compétence : les facteurs de performance peuvent être toujours invoqués. Inversement, constater une performance n'indique rien sur la généralité de la compétence. Un constat local ne suffit pas puisque le concept de compétence a précisément l'intérêt de permettre une généralisation. Enfin l'instabilité fait problème car il faut encore l'expliquer !

- **La recherche des universaux** reste bien un objectif majeur de la psycholinguistique même si, contrairement aux ambitions de CHOMSKY, elle implique à la suite de SLOBIN, la comparaison inter-langues. L'un des problèmes en effet, est de savoir dans quelle mesure la structure d'une langue à acquérir affecte le processus d'apprentissage lui-même. Pour une même fonction, des enfants pourraient selon les langues, utiliser plutôt des indices morphologiques, l'ordre des mots, ou par exemple, des unités lexicales.
- Une certaine forme d'**innéisme** est sous-jacente aux travaux sur la précocité en perception du langage. Les travaux sur les capacités des bébés à percevoir, à traiter et à structurer les informations pertinentes de l'environnement visuel et sonore, invitent à admettre une compétence phonologique qui se manifeste chez le nouveau-né. Même si le système perceptif n'est pas achevé à la naissance, des travaux comme ceux de JUSZYK et BERTONCINI (in BERTONCINI, 1984) montrent une capacité chez le nouveau né, à extraire un élément phonétique commun (consonne initiale ou voyelle) à partir d'un ensemble de syllabes différentes (invariance de l'élément vocalique), ce qui laisse penser que le bébé est équipé pour traiter un signal acoustique complexe. Cette thèse serait compatible avec celle d'une compétence chez le nouveau né à traiter de façon spécifique des sons de la parole.

4. PERFORMANCES, STRATÉGIES DISCURSIVES ET COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

Tenant compte des travaux précédemment cités ainsi que des critiques des linguistes, on ne peut réduire la compétence au domaine de la syntaxe. Mais ayant admis le principe d'une extension aux autres composantes de la complexité langagière, peut-on continuer à postuler que l'apprenant serait équipé a priori pour chercher certaines généralisations et pour en écarter d'autres ? Apprendre à parler serait, dès lors, dériver une instanciation particulière d'un programme universel et inné et le problème serait d'expliquer le processus interactif qui rend possible cette dérivation en tenant compte de la complexité du langage.

Nous avons vu que l'étude développementale permet de consolider en partie certaines des propriétés de la notion de compétence. Mais elle comprend aussi, parmi ses travaux et ses perspectives, des sources de transformations profondes de cette notion.

La première difficulté est de **concilier compétence et acquisition**. La théorie innéiste pose en effet quelques problèmes. Une psychologie du développement exige au minimum que l'on explique pourquoi un nouveau-né ne fixe pas la plupart

des valeurs proposées dans la langue parlée autour de lui, alors qu'il disposerait du programme pour élaborer, à partir d'elles, la grammaire de sa langue. Les développementalistes savent qu'il faut attendre 3 ou 4 ans pour qu'un enfant acquière l'essentiel du fonctionnement d'une langue. Il reste donc à expliquer ce qui détermine les états intermédiaires et particulièrement l'effet des explorations actives des enfants. L'un des problèmes est par exemple, d'expliquer les conditions de possibilité des idiosyncrasies (des mots et expressions que seuls les proches peuvent décoder). Il ne suffit pas en effet, comme ont tendance à le faire des linguistes, d'analyser le fonctionnement des langues pratiquées par les enfants (F. FRANCOIS, SABEAU-JOUANNET, HUDELOT, 1984). Il reste ensuite au psychologue à expliquer d'une part, le paradoxe de cette langue d'enfant, différente de celle des adultes (mais pas au point de rendre impossible la communication entre un enfant et son entourage) et d'autre part, les conditions de possibilité du développement qui permet de passer d'un système à l'autre. C'est pour résoudre ce problème que l'on débat sur la maturation et la nature de l'interaction individu/environnement (JAKUBOWICZ, 1990). On est frappé il est vrai par des similitudes dans les processus d'acquisition mais il ne suffit pas de noter des étapes, il faut encore expliquer le processus lui-même. Par exemple, comment les enfants passent du terme holophrastique à l'énoncé à deux mots ? Il ne suffit pas de reconnaître ces deux systèmes comme analogues dans toutes les langues où les observations ont été analysées (SLOBIN, 1981) ; il faut encore expliquer comment les enfants construisent le second à partir du premier.

Certains chercheurs continuent malgré tout à refuser l'idée de maturation et invoquent des changements indépendants du langage, par exemple dans les capacités d'attention ou de mémoire.

Autre problème : l'indépendance de la syntaxe telle que l'entendait CHOMSKY. La progression des constructions serait selon cet auteur, expliquée en supposant que les modifications sont principalement dues à l'accroissement du lexique, les acquisitions lexicales étant supposées indépendantes des principes syntaxiques. Or cette thèse, nous l'avons noté, est contestée. De plus, il faudrait prouver que dépendraient exclusivement du lexique, la construction de procédures discursives comme les anaphores⁵, les modalités⁶ ou des transformations du type paraphrase. L'étude du développement du discours ne peut se réduire au lexique et à la syntaxe. Elle doit aussi porter sur la construction progressive des opérateurs d'énonciation et des différentes pratiques de discours. Nous disposons, à ce sujet, de travaux sur la précocité de l'acquisition des procédures de marquages déictiques (BROWN 1973), et notamment sur la dépendance de cette acquisition à l'égard des rituels de communication non-verbale dans lesquels elle s'inscrit. BRUNER (1983 a et b, 1984) et ses collaborateurs ont analysé ainsi d'une part, le rapport de dépendance du processus de dénomination à l'égard de celui de la désignation propre au langage gestuel et d'autre part, l'importance de l'interaction mère-enfant dans laquelle se construisent ces processus. Toutefois, tenant compte des effets liés à la complexité des tâches, nous resterons prudents sur la précocité de cette compétence à maîtriser les déictiques : nous postulons qu'il existe des situations de référenciation complexes pour lesquelles l'usage des déictiques est loin d'être évident même pour des adultes. (VIVIER, 1988, 1989, 1990a, 1992, à paraître a).

Ainsi les études développementales contribuent à la transformation de la notion de compétence. La raison est en définitive assez simple. Devant partir des performances, et s'attachant à les explorer avec méthode, les développementalistes et les psycholinguistes sont conduits à inférer des modèles de compétences qui ne sont pas compatibles avec celui de CHOMSKY (même si comme nous l'avons souligné, certaines propriétés de la notion de compétence restent constantes). L'un des indices intéressant de cette transformation est l'élaboration d'un nouvel outil d'analyse : **les stratégies discursives**. NOIZET (1980) illustre particulièrement cette modification de la problématique de CHOMSKY. Selon cet auteur, **chercher si la grammaire générative a une réalité psychologique n'a pas de sens**. Une grammaire formelle est neutre vis à vis du processus de compréhension de production. Le psychologue doit étudier pour eux-mêmes les processus psychologiques du langage. Cette prise de conscience a conduit les psycholinguistes à transformer leur conception de la nature de la compétence linguistique. Ils ont abandonné les algorithmes décrits dans la grammaire générative et les ont remplacés par des stratégies. Algorithme implique des règles strictes qui conduisent nécessairement au résultat recherché. Stratégie implique un choix parmi des règles qui ne mènent pas nécessairement au but : une heuristique est indispensable. Mais dès lors, l'objet de la psychologie correspond non plus au modèle de compétence mais à celui de **performance**. Ce sont les procédures effectives de compréhension et de production que le psychologue veut élucider. Et ces performances ne se réduisent pas à de simples actualisations des algorithmes propres à la compétence chomskienne : **bien des performances ne relèvent pas de la compétence linguistique car elles mettent en jeu une connaissance du monde et d'autrui ainsi qu'une pratique des relations humaines qui peuvent sembler indépendantes de l'activité linguistique**. Pour NOIZET, il n'y a pas d'isomorphisme entre modèle de sujet et modèle de grammaire. Cependant le fait qu'un sujet parle et puisse distinguer des phrases et des non-phrases implique que la théorie de la performance comprend un ensemble de règles dont la grammaire est une formalisation.

En introduisant le concept de stratégie, les psycholinguistes soulignent l'importance de **l'usage préférentiel de procédures verbales et de leur organisation en un système finalisé**. Mais s'il est emprunté à une problématique cognitive, ce concept reçoit cependant une spécificité dans le contexte psycholinguistique. Comme le remarque M. VION (1981), dès qu'il s'agit de langage, une stratégie ne se réduit pas à la découverte d'une solution, elle est finalisée par **l'élaboration d'une signification**. En psycholinguistique, le mot stratégie désigne habituellement «des procédures de traitement mobilisées de façon stable et systématique par un sujet pour réaliser une tâche donnée» (VION M., id.). NOIZET (1980), NOIZET et VION M. (1983) en proposent deux types : les **stratégies syntaxiques** (qui se définissent par le traitement d'indices considérés comme fournissant exclusivement une information sur les relations fonctionnelles de base) et les **stratégies lexico-pragmatiques** (qui supposent au minimum la capacité d'identifier des lexèmes dans la chaîne parlée et de les traiter comme des unités porteuses de signification). Parmi les stratégies syntaxiques, les auteurs distinguent **des stratégies positionnelles et des stratégies morphosyntaxiques**. Les premières consistent par exemple, à donner un caractère de pertinence syntaxique à l'ordre de succession des lexèmes.

Quant aux secondes, elles se fondent sur le traitement de marques morphologiques et syntaxiques spécifiques.

En psychologie, leur étude exige une méthode expérimentale. A noter cependant, que la quasi totalité des expériences de NOIZET, par exemple, portent exclusivement sur la lecture et l'écriture et en aucun cas sur des situations de compréhension de dialogue. De plus, il s'agit de traitement d'exemples construits. La typologie de stratégies élaborée dans ce contexte n'est pas suffisante pour l'étude de toutes les situations de discours. Pour analyser des situations de production en contexte, **nous avons besoin d'un concept de stratégie qui rende compte des actes de langages propres aux formulations, aux reformulations de consignes, à leurs différences, à leur complémentarité et surtout à leur évolution au cours du dialogue.** C'est pourquoi, afin d'éviter un usage trop flottant du mot **stratégie**, cette notion doit comprendre une situation d'incertitude, une possibilité de choix, une finalité, des règles de jeu et une temporalité, laquelle peut prendre l'allure, sinon d'un plan, au minimum d'une succession de choix qui offre a posteriori une régularité, même si elle est le fruit de compromis entre des tendances opposées. CARON (1978, 1983, 1989) définit ainsi la stratégie de discours en s'appuyant sur la typologie des actes de langages d'AUSTIN : c'est au niveau illocutoire que la notion de stratégie paraît trouver un champ d'application particulièrement intéressant ; une succession d'actes de langages, régis par des règles conventionnelles, visant à établir entre les partenaires certaines relations contractuelles. Les analyses de H.H. CLARK (1986) vont dans le même sens : la référence est l'objet d'une négociation et d'une co-construction entre les interlocuteurs et l'on ne peut analyser par exemple un processus de dénomination sans prendre en compte les interactions dialogiques.

En conséquence, un modèle de compétence ne peut se limiter à celui d'une aptitude à produire des paroles à partir des règles d'une langue interne. Il doit rendre compte de cette aptitude à interagir avec l'interlocuteur pour construire une référence commune. C'est la raison pour laquelle la **compétence communicative** est devenue un objet de recherche en particulier chez les linguistes (KERBRAT-OTECCHIONI C., 1990). Dans certaines études développementales récentes, le concept de compétence communicative peut trouver aussi sa fonction, dans la mesure où elles postulent que les **acquisitions ne se construisent pas chez un sujet isolé mais dans l'exercice du dialogue** (DELEAU, 1990). Les travaux de BRUNER (1983, 1990) illustrent en fait, la pertinence de ce concept quand par exemple, l'auteur analyse les rapports entre le développement du langage et les routines interactives. Ces dernières y sont présentées comme des situations microsociales organisées selon des règles spécifiques et autonomes. BRUNER fait ainsi des routines interactives entre l'enfant et sa mère une condition nécessaire du développement qui conduit un bébé de la désignation gestuelle à l'étiquette verbale.

En outre, il est possible d'articuler une compétence communicative avec une compétence au contrôle discursif⁷. Par exemple, le modèle développemental qui expliquerait les productions discursives de sujets placés dans une situation dialogique, devrait expliquer comment se construisent les **opérateurs d'ajustement et d'autocorrection**. Il faut en effet, pouvoir rendre compte de l'ajustement par reformulations successives. Remarquons que la **reformulation** par paraphrases,

loin d'être exceptionnelle, peut être présentée comme centrale dans l'acquisition du langage. Il importe en effet, de souligner toute l'activité des jeunes enfants qui lorsqu'ils apprennent à parler, reconstruisent autant qu'ils copient. Les enfants apprennent à parler en reformulant à partir de ce qu'ils sont capables de construire. En ce sens, comme l'a remarqué F. FRANCOIS (1984), apprendre à parler, c'est paraphraser et une théorie de la compétence doit comprendre l'aptitude à élaborer des stratégies de reformulation.

Dans tous ces exemples, la notion d'**interaction** est centrale. BRUNER le montre bien quand, dans son dernier ouvrage (1990), il reprend la notion de compétence et en souligne 3 conditions éclairantes :

- a) l'enfant n'apprend pas seulement ce qu'il faut dire mais comment, où, à qui et dans quelles circonstances ;
- b) certaines fonctions communicatives sont bien en place avant que l'enfant n'ait maîtrisé le langage formel : l'attention commune à un référent supposé, l'aptitude à prendre son tour et l'échange mutuel ;
- c) la sensibilité au contexte. BRUNER admet qu'il existe des types de significations auxquels les êtres humains sont accordés de manière innée et qu'ils recherchent activement. Qu'est ce qui en déclenche l'existence ? Pas seulement la présence d'exemples appropriés dans l'environnement ; mais la sensibilité de l'enfant au contexte. **Il pense que la compétence linguistique implique une disposition à la signification de nature culturelle.** Cette prédisposition serait le fruit de l'histoire des primates.

5. FRUSTRATION ET ORIENTATIONS

On pourrait penser, avec optimisme, que tous ces travaux devraient désormais s'accomplir en un nouveau modèle général de compétence, ce qui serait utile à l'enrichissement de la doxa indispensable à la pratique. Or la complexité du problème est telle que ce serait tromper les didacticiens que de prétendre que la psychologie est prête à fournir une théorie générale du rapport entre compétence et performance linguistique. L'espoir de s'accorder sur un modèle général semble envolé depuis la critique du modèle génératif. **Reste la possibilité d'élaborer des modèles locaux.** Pour une situation dont le contexte est défini, on peut évaluer des performances à partir desquelles on peut tenter d'élaborer un modèle. Nous pensons même que l'un des moyens d'en vérifier la valeur est de le simuler dans un dialogue homme/machine. A titre d'exemple, nous proposerons notre propre projet : «COMPEROBOT» (BRICON, NICOLLE, VIVIER, 1990 ; VIVIER, 1990b,c, 1992, à paraître a,b,c,d). Un sujet qui parle à une machine, reçoit des réponses adaptées à ce qu'il dit puis répond à son tour. Ce sujet dialogue. Les séquences orales ou écrites que renvoient la machine sont traitables par le sujet **comme signifiantes pour lui.** Les recherches informatiques contemporaines visent l'interaction dialogique. Les logiciels étudiés rendent la machine capable de se construire une représentation de son interlocuteur et de s'y adapter même si ce dernier ne parle pas un français académique. Nous pouvons donc envisager de réaliser un tel logiciel capable de **simuler un compère en train de s'adapter à l'enfant,** processus d'adaptation qui suppose que la machine «comprenne» les consignes, les «exécute» quand elles sont recevables,

«produire» des messages pour demander plus d'informations. Le projet Compèrobot implique une **modélisation** du discours des partenaires. Les modèles réalisés par les informaticiens qui participent au projet, s'appuient en partie sur nos données et sur nos premières analyses des interactions dialogiques propres à des partenaires humains. Si nous parvenons à réaliser ce projet, nous disposerons d'un logiciel dont la souplesse et la rigueur nous permettra de progresser dans l'étude expérimentale de l'interaction dialogique, en bloquant l'un ou l'autre pôle de l'interaction. A cet avantage s'en ajoute un autre, celui de garder en mémoire, la chronique du dialogue et des exécutions, ce qui n'est pas négligeable pour le dépouillement des données.

La nécessité de définir des modèles locaux frustrer inévitablement les didacticiens qui réclament à juste titre, des propriétés générales de la compétence. A celles que nous avons relevées dans notre troisième partie, nous ajouterons quelques remarques complémentaires.

- a) Rappelons si cela est nécessaire que la pré-détermination innée qu'implique la notion de compétence ne doit pas être entendue comme un programme achevé. Personne n'irait défendre qu'un individu naît en sachant parler français! Il s'agit d'aptitude spécifique à faire, à agir, à construire. Dès lors tous les indices qui informent sur l'état de la construction sont importants. C'est dans cette perspective que l'analyse des **erreurs** est précieuse. Depuis longtemps la psycholinguistique développementale attache beaucoup d'importance à la nature des erreurs et la didactique en tient compte. Le problème est sans doute de se construire des grilles de lecture de ces erreurs afin d'y décèler rapidement les régularités qu'elles dénotent, indices indispensables pour constituer des conjectures sur l'élaboration de la langue interne chez un individu donné. C'est dans le même sens que dans les phénomènes de bilinguisme, on peut analyser les interférences : quelle régularité de la langue de départ (par exemple un ordre syntaxique prégnant) est transportée dans l'usage de la langue cible ?
- b) Toutefois l'évolution des linguistiques vers une analyse de discours et des formes d'interactions dialogiques (VION R. à paraître) invite à la prudence quant aux généralisations abusives. Il importe en effet de tenir compte des **variations de situations d'interlocution**. Cette conception pragmatique véhicule d'ailleurs un grand optimisme éducatif car les situations rituelles d'enseignement sont loin d'avoir épuisé les ressources de stimulations et d'évaluations.
- c) De plus, la didactique gagne à s'inspirer des réflexions sur le **décalage entre performances et compétences**. Le virtuel ne se réduit pas au factuel. Les travaux avec le concours des handicapés sont là pour appuyer cette thèse. On pourrait citer les changements dans la représentation des malentendants dès qu'on a pu dissocier **débilité** et **surdité** grâce au diagnostic précoce associé à une stimulation de la fonction communicative. On peut défendre un argument semblable à propos des **Infirmes Moteurs Cérébraux** qu'on a pu faire sortir de la nuit symbolique grâce à des méthodes comme le BLISS. Parier sur un décalage entre un factuel repérable et un virtuel, donne sens à l'acte d'enseignement. Si beaucoup de choses se mettent en place dans les trois premières années, il n'en reste pas moins vrai que beaucoup de virtualités peuvent encore s'actualiser pourvu que des situations interactives proposées offrent la possi-

bilité d'en motiver la culture. L'analyse par exemple, du développement du schéma organisateur du récit (DENHIERE 1984) prévoit qu'il faut attendre 9 ans pour obtenir une restitution acceptable de propositions et que ce genre de performance discursive continue à progresser par la suite. Celle du développement de l'adaptation verbale à l'interlocuteur montre à la fois que des enfants de 4 ans jouent avec des variations prosodiques pour différencier un message adressé à un enfant plus jeune ou à un adulte (SHATZ et GELMAN 1973) mais que cette forme d'adaptation continue à progresser jusqu'à 12 ans en maîtrisant notamment les stratégies de reformulations. **La précocité de la manifestation d'un type de compétence langagière n'exclut pas une continuité dans la «culture» de cette compétence, laquelle peut varier et s'enrichir tout au long de la vie d'un individu.** Les difficultés que rencontrent les psychologues pour réconcilier une forte prédétermination avec la diversité des systèmes acquis et le rôle décisif de l'expérience interactive, ne doivent pas freiner l'imagination des formateurs dans leur recherche de situations capables d'inciter les enfants à développer différentes formes de compétences langagières.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNAULD A. et NICOLE P. (1662) *La logique ou l'art de penser*, (réédité en 1965 Paris PUF).
- AUSTIN J.L. (1962) *How to do Things with Words*, Cambridge, MA : Harvard University Press. Trad. franç. : *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1973.
- BENVENISTE E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, tome 1.
- BENVENISTE E. (1974) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, tome 2.
- BERTONCINI J. (1984) L'équipement initial pour la perception de la parole, in MOSCATO et PIERAUT-LE BONNIEC (edit.) *Le langage. Construction et actualisation*, P. U. R. 98 (Un. Rouen).
- BRESSON F. (1984) Phylogénèse et ontogénèse du langage, MOSCATO et PIERAUT-LE BONNIEC, *Le langage construction et actualisation*, P.U.R. 98 (Université de Rouen).
- BRICON N., NICOLLE A., VIVIER J. (1990) Compèrobot, in *Actes du 2nd congrès européen Multimédia-Intelligence artificielle et formation, 24/26 sept 90, Applica 90* Lille.
- BRONCKART J.P. (1985) *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?* Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BROWN R. (1973) *A first language, The early stages*, Cambridge, MIT PRESS.
- BRUNER J.S. (1983a) *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- BRUNER J. S. (1983b) *Comment les enfants apprennent à parler ?*, Paris Retz.

- BRUNER J.S. (1984) Contextes et formats, in DELEAU M. (éd.) *Langage et communication à l'âge pré-scolaire*, Rennes, Presses Universitaires Rennes2, 13-26.
- BRUNER J. (1990) *Acts of meaning*, Harvard University Press (trad. franç. *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, ESHEL, 1991).
- CARON J. (1978) Stratégies discursives dans les tests projectifs, in *Stratégies discursives*, Presses Universitaires de Lyon.
- CARON J. (1983) *Les régulations du discours, psycholinguistique et pragmatique du langage*, Paris, PUF.
- CARON J. (1989) *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF.
- CHOMSKY N. (1957) *Syntactic structures*, The Hague-Paris, Mouton (trad. franç. *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, 1969).
- CHOMSKY N. (1966) *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil.
- CHOMSKY N. (1974) Modèles explicatifs en linguistique, in MEHLER J. et NOIZET G. *Textes pour une psycholinguistique*, Paris, Mouton.
- CLARK HH and WILKES-GIBBS D., (1986) Referring as a collaborative process, *Cognition*, 22, 1-39.
- CORDEMOY (de) G. (1666) *Discours physique de la parole*. (Réédition : Bibliothèque du graphe).
- CULIOLI A. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophrys.
- DELEAU M. (1990) *Les origines sociales du développement mental*, Paris, Colin.
- DENHIÈRE G., (1984) *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DUCROT O. et TODOROV T. (1972) *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Seuil Points.
- FILLMORE C.J. (1968) The case for case, in BACH et HARMS (edit.) *Universals in linguistic theory*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- FRANCOIS F., HUDELLOT C., SABEAU-JOUANNET E. (1984) *Conduites linguistiques chez le jeune enfant* Paris, PUF.
- FUCHS C. (1982) *La paraphrase*, Paris, PUF.
- GOMBERT J-E. (1990) *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- JACKENDOFF R. (1987) On Beyond Zebra : The relation of linguistic and visual information, *Cognition*, 26, 89-114.
- JAKOBSON R. (1963) *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit.
- JAKUBOWICZ C. (1990) Théorie linguistique et acquisition du langage : le cas de la grammaire générative, in *Actes du colloque Psychologie et sciences cognitives*, Paris, S F P.
- KERBRAT-OTECCHIONI C. (1990) *Les interactions verbales T1*, Colin.
- MEHLER J. et NOIZET G. (1974) *Textes pour une psycholinguistique*, Paris, Mouton.
- MILLER G. (1962) Some psychological studies of grammar, *American Psychologist*, 17 (trad. , 1969 in *Langages*, 4, 16).

- NOIZET (1980) *De la perception à la compréhension du langage*, PUF.
- NOIZET G et VION M.(1983), Les stratégies de compréhension dans le traitement des relations fonctionnelles de base, in BRONCKART J-P., KAIL M. et NOIZET G. *Psycholinguistique de l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIATTELLI-PALMARINI M. (1979) (édit.) *Théorie du langage, théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Point, 138.
- SHATZ M. et GELMAN R. (1973) The development of communication skills : modifications in the speech of young children as a function of listener. Monographs of the society for Research, *Child Development*, 38, 5, 152.
- SAUSSURE F. de (1916) *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SLOBIN D.I. (1966) Grammatical transformation and the sentence comprehension in child and adulthood, *Journal of verbal learning and Verbal behavior*, 5.
- SLOBIN D.I. (1981) L'apprentissage de la langue maternelle, *La recherche*, 12.
- VION M. (1981) Stratégies de compréhension d'énoncés exprimant une relation spatiale, *L'année psychologique*, 81.
- VION R. (édit.) *Actes du Colloque L'analyse des interactions, Aix en Provence 15-19 sept 1991*, à paraître.
- VIVIER J. (1988) La tâche de l'élève et l'auto-contrôle, *Revue Française de Pédagogie*, 82.
- VIVIER J. (1989) Ajustement du discours et ambiguïté référencielle : la reformulation chez des enfants de cinq ans en situation de communication téléphonique, in VIVIER (éd.) *Acquisition du langage et développement cognitif : état des recherches*. CUF Un. de Caen.
- VIVIER J. (1990a) Intérêt formatif de la situation de communication avec écran, ESTRELA A. et al. (ed.) *La méthodologie de recherche en éducation*, Un. de Lisbonne.
- VIVIER J. (1990b) Compèrobot : étude d'un dialogue enfant/machine, BULOT TH., DELAMOTTE E. (éd.) *Interaction(s) homme-machine, Cahiers de Linguistique Sociale 16* GRESCO IRED Un. de Rouen, 163-180.
- VIVIER J. (1990c) Variations de situations discursives et stratégies de reformulation chez les enfants : réflexions méthodologiques, HUDELOT C. et LEGRAND R. (éd.) *Le jeune enfant et l'explication*. Paris, Calap fascicule n°7/8.
- VIVIER J. (1992) *Faire et dire ce qu'il faut faire pour..., physique naturelle et discours : projet d'étude développementale*. Rapport du Diplôme d'habilitation à diriger des recherches, Université de Caen.
- VIVIER J. (à paraître, a) Stratégies d'explication d'une tâche de construction chez des enfants de 8 ans. *Cahiers de psychologie cognitive*.
- VIVIER (à paraître, b) Comment dans et par le dialogue, un adulte aide-t-il un enfant à lui expliquer une tâche ? in *Actes du Colloque L'analyse des interactions, Aix en Provence 15-19 sept 1991*.
- VIVIER J. (à paraître, c) Pour une analyse langagière de la médiation dans l'évaluation de l'aide cognitive, in J. DREVILLON (et col.) *Actes des Journées d'études sur l'aide cognitive*, Caen.

VIVIER J., JACQUET D. (à paraître d) *Etude comparative des stratégies d'explication d'une tâche de construction chez des enfants de 11 ans placés en classe de perfectionnement (niveau CE2) et chez des enfants en cycle normal à 8 et 11 ans*, in DELEAU M. (édit.) Actes du colloque SFP Rennes 17-18 janv. 1992, PUF.

NOTES

- 1 Les auteurs de la Grammaire de Port Royal (1662) auquel CHOMSKY se réfère, s'étonnaient déjà de la spécificité de «cette invention merveilleuse de composer de 25 à 30 sons, cette infinie variété de mots».
- 2 Il est vrai qu'on ne peut nier non plus la précocité des savoir-faire langagiers déjà relevée par Géraud de CORDEMOY (1660) «Quelque peine qu'on se donne pour leur apprendre certaines choses, on s'aperçoit souvent qu'ils savent les noms de mille autres choses, qu'on a point eu dessein de leur montrer. Et ce qu'il y a de plus surprenant en cela, c'est de voir, lors qu'ils ont deux ou trois ans, que par la seule force de leur attention, ils soient capables de démêler dans toutes les constructions qu'on fait en parlant d'une même chose, le nom qu'on donne à cette chose.»
- 3 Depuis longtemps, la psychologie du langage et la linguistique générale ont souligné la nature active du langage. Déjà, dans *l'Essai sur l'origine des langues* (1756), ROUSSEAU remarquait que le langage faisait partie des moyens d'agir sur autrui : «Les moyens généraux par lesquels nous pouvons agir sur les sens d'autrui se bornent à deux, savoir, le mouvement et la voix...». Dans notre siècle, le linguiste JAKOBSON (1963), reprend dans la fonction conative, cette fonction orientée vers le destinataire. Elle fait partie des «trois sommets» du modèle triangulaire : les fonctions émotive, conative et référentielle, correspondant aux trois personnes : la première, la deuxième et le «quelqu'un ou le quelque chose dont on parle». JAKOBSON attribue ce modèle à BUHLER. Il le complète en s'inspirant des théories de l'information et si sa théorie des fonctions paraît à notre époque quelque peu obsolète (CARON, 1983), on doit lui reconnaître cependant, d'avoir ainsi orienté la linguistique de son époque au delà du découpage entre langue et parole prôné par DE SAUSSURE (1916) ; en articulant les règles d'une langue et la prise d'informations indépendante de la langue, il a, en un sens, préparé la réflexion pragmatique contemporaine.
AUSTIN (1962) distingue trois types d'actes de parole :
 1. les actes locutoires définis comme actes d'articulation et de combinaison de phonèmes d'une part, et d'autre part, comme actes de mise en relation syntaxique de notions représentées par des mots ;
 2. les actes illocutoires. Promettre, conseiller, interroger... voilà des exemples d'actes qui en tant qu'actes d'énonciation, modifient les rapports entre les partenaires de la communication ;
 3. l'actes perlocutoires dont les buts sont externes à l'énonciation elle-même. On conseille par exemple, pour rendre service ou pour montrer au partenaire qu'on s'intéresse à lui.
- 4 Mais cette enchaînement de modules qui place par exemple le sémantique après le syntaxique est peut-être un artefact produit par le formalisme cognitiviste ? Si l'on admet que la cognition est au sens restreint définie comme «une computation sur des représentations symboliques» et que le but premier des sciences cognitives est de formaliser (comme l'a fait HILBERT pour les géométries). Dans cette perspective en effet, le problème est de définir une syntaxe avec des symboles non interprétés et des règles de formation et de combinaison de ces symboles puis seulement ensuite, définir une sémantique formelle qui confère signification aux symboles non interprétés de la syntaxe. Dès lors, dans cette démarche, le regard porté sur le langage le situe par rapport au

langage formel et l'on comprend que la pragmatique soit reléguée comme épiphénomène pour régler les questions restées en suspens.

- 5 Anaphore (étymologiquement : ce qui reporte en arrière) : «Un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il est nécessaire, pour lui donner une interprétation (même simplement littérale), de se reporter à un autre segment du même discours ; nous appellerons «interprétant» le segment auquel on est renvoyé par l'anaphorique... L'anaphorique et son interprétant peuvent appartenir soit à la même phrase soit à 2 phrases successives» (DUCROT et TODOROV, 1972). Ce système de repérage transphrastique permet de marquer que par exemple, en dépit des variations introduites par les prédicats, c'est bien du même personnage qu'il s'agit. Les opérations cognitives de rappels des informations mis en mémoire sont particulièrement sollicitées. Elles figurent parmi les difficultés que rencontrent les enfants dans les récits et à l'écrit (VIVIER, 1988b).
- 6 Modalité : marque de prise en charge de l'énoncé par l'énonciateur.
- 7 Compétence métapragmatique : «... capacité de représenter, d'organiser et de réguler les emplois mêmes du discours» (HICKMANN, 1983 in GOMBERT, 1990).